

<https://helda.helsinki.fi>

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä : Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Suhonen, Eira

Helsingin kaupunki
2020

Suhonen , E , Alijoki , A , Saha , M , Syrjämäki , M , Kesäläinen , J & Sajaniemi , N 2020 ,
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä : Erityistä tukea tarvitsevien lasten
kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa . Helsingin
kaupunki , Helsinki . <
<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/paivahoito/paivakotihoito/lapsen-tukeminen-varhaiskasvatuksessa1>
>

<http://hdl.handle.net/10138/314648>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

***VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJA
PÄIVÄKOTIRYHMISSÄ: ERITYISTÄ TUKEA
TARVITSEVIEN LASTEN KEHITYKSEN JA OPPIMISEN
TUKEMINEN INKLUSIIVISESSA
VARHAISKASVATUKSESSA***

HELSINKI



Eira Suhonen
Alisa Alijoki
Mari Saha
Marja Syrjämäki
Jonna Kesäläinen
Nina Sajaniemi

SISÄLLYS

ALKUSANAT	3
1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	6
3 TUTKIMUSOSAPUOLET JA YHTEISTYÖ	7
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	8
4.1 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET LAPSET	8
4.2 TUTKIMUSAINESTO	9
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	11
5.1 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN TÄRKEIMMÄT TYÖTEHTÄVÄT JA TYÖTEHTÄVIIN KÄYTETTY AIKA	11
5.2 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN TYÖAJAN SEURANTA	13
5.3 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN KÄYTTÄMÄT MENETELMÄT JA INTERVENTIOT	19
5.4 PÄIVÄKODIN HENKILÖKUNNAN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA YHTEISTYÖSTÄ VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN KANSSA	23
5.5 LASTEN KEHITYS JA OPPIMINEN TUTKIMUSJAKSON AIKANA	26
5.6 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJIEN TYÖUUPUMUS JA TYÖN IMU	31
5.7 INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN TOTEUTUMISTA VAHVISTAVIA JA HEIKENTÄVIÄ TEKIJÖITÄ "VEO-MALLISSA"	33
6 TULOSTEN ARVIOINTI	36
7 LOPUKSI	39
LÄHTEET	

ALKUSANAT

Laaja tutkimushanke *Lasten stressin säätely oppimisen turvana varhaiskasvatuksessa – pedagoginen sensitiivisyys lapsen intentioiden tunnistamisen ja toimintaan rohkaisemisen välineenä* (LASSO) käynnistyi Helsingin yliopistossa vuonna 2008. LASSO hankkeeseen liittyi syksyllä 2011 alkanut pitkittäistutkimus *Varhaiserityiskasvatuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminnan säätelyyn ja oppimiseen*. Se toteutettiin yhteistyössä Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja koulutuksen toimialan (ent. Varhaiskasvatusvirasto) ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan (ent. Opettajankoulutuslaitos) kanssa vuosina 2011-2018.

Ensimmäisessä osahankkeessa kartoitettiin sekä integroitujen että segregoitujen erityisryhmien laatua, siellä käytettäviä pedagogisia menetelmiä ja interventioita. Keskeisenä tutkimustehtävänä oli tarkastella edellä mainituissa ryhmissä olevien lasten kehityspolkuja kolmen vuoden ajan. Toiseksi merkittäväksi tutkimustehtäväksi nousi ryhmien henkilökunnan työhyvinvoinnin tarkastelu. Ensimmäisen osahankkeen loppuraportin nimeksi on muotoutunut *Lasten kehittyminen ja oppiminen sekä henkilökunnan työhyvinvointi integroiduissa erityisryhmissä*. Raportin otsikossa halutaan nostaa esille kaikkien ryhmissä olevien lasten kehityspolkujen seuranta sekä työntekijöiden työn imun ja työuupumuksen kokemukset.

Tämä raportti käsittelee hankkeen toista osaa: **Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkotiryhmässä: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa**. Erityislastentarhanopettajan nimike on vaihtunut 1.1.2019 varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi (VEO) samoin kuin lastentarhanopettajan nimike on muuttunut varhaiskasvatuksen opettajaksi (VO). Käytämme jatkossa näitä uusia nimikkeitä.

Hankkeen tehtävänä oli kartoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa, silloin kun hän toimii osana päiväkodin kasvatus- ja hoitohenkilökuntaa tavallisissa päiväkotiryhmissä (VEO-malli). Aiemmin kehitetty ja kuvattu RELTO-malli on hieman muuttunut vuosien varrella. Esimerkiksi VEO:t kuuluvat hoito- ja kasvatushenkilöstöön. Näin ollen on kiinnostavaa saada tietoa uuden mallin toimivuudesta.

Toisena tehtävänä oli seurata erityistä tukea tarvitsevien 3–6-vuotiaiden lasten kehityspolkuja päiväkotiryhmissä kahden vuoden ajan tutkimukseen osallistuvissa päiväkodeissa. Tutkimus pyrki myös löytämään vastauksia siihen, miten ja millaisissa päiväkodin rakenteissa VEO-malli tukee lasta parhaiten.

Erityiset kiitokset ansaitsevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat, jotka huolellisesti tekivät lasten kanssa kaikki tutkimukseen liittyvät tehtäväpaketit kahden vuoden ajan ja palauttivat kaikki kyselyt ajallaan ja asianmukaisesti täytettyinä. Kiitokset myös kaikille ryhmien työntekijöille, että osallistuitte teille lähetettyihin kyselyihin koskien yhteistyötänne varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Ilman kaikkia teitä tämä tutkimushanke ei olisi onnistunut. Haluamme vielä erityisesti kiittää kaikkia lapsia ja heidän perheitään, jotka antoivat luvan lapsensa osallistumiselle tähän tutkimukseen.

1 JOHDANTO

Ensimmäinen osahanke *Varhaiserityiskasvatuksen laatu ja lasten kehitys ja oppiminen integroiduissa erityisryhmissä Helsingissä* tehtiin vuosina 2012–2015.

(http://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/VALMIS_RAPORTTI%2021%206%202016.pdf)

Tämä raportti käsittelee osahankkeetta II: *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkodissa: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Aineisto koottiin vuosina 2015–2018.

Helsingissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajina päivähoitoyksiköissä, integroiduissa erityisryhmissä, erityisryhmissä tai kiertävinä varhaiskasvatuksen erityisopettajina. Erityisopetuksen järjestämistä sekä päiväkodeissa että kouluissa on kehitetty inklusiivisen oppimisympäristön periaatteiden mukaisesti. Inklusiivisessa mallissa erityinen tuki halutaan tuoda lapsen lähipäiväkotiin tai -kouluun.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tulee vaalia moninaisuutta ja tunnistaa kaikkien lasten yksilöllisiä tarpeita (Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan kaikkien lasten oikeus yhteiseen

osallistumiseen tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta – varhaiskasvatusta toteutetaan näin inklusion periaatteiden mukaisesti. Lapsen yksilöllinen tuen tarve tunnistetaan ja tarkoituksenmukaista tukea järjestetään heti tarpeen ilmettyä osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa, ensisijaisesti lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä. (OPH 2018.)

Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus voidaan nähdä sekä arvopohjana ja ideologiana että pedagogisena toimintana (Booth 2011; Viitala 2018). Inklusion erilaiset määritelmät näyttävät tuottavan erilaista pedagogiikkaa - onhan eroa sillä, nähdäänkö inklusio ensisijaisesti (erityistä) tukea tarvitsevan lapsen sijoittamisena yleisen varhaiskasvatuksen ryhmään ja lähipäiväkotiin, vai varhaiskasvatusryhmän kaikkien lasten kehityksen ja oppimisen ja sen edellytysten vahvistamisena (Krisler, Powell & Pitten Cate 2019). Käytännön pedagogiikan tasolla keskeistä on myös inklusion prosessiluonne: inklusio ei ole käyttöön otettava toimenpide tai toimintamalli vaan jatkumo, jolla tähdätään yhä vahvemmin kaikkien mukana olevien osallisuuden kokemukseen (Booth 2011; Pihlaja 2018). Inklusiivinen toimintakulttuuri edellyttää sekä erilaisten toimintamallien että rakenteiden tietoista kehittämistä, jotta osallisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteet tulisivat toteutetuksi.

Varhaiskasvatuksessa keskeisimpiä viimeaikaisia palvelujärjestelmän muutoksia ovat olleet subjektiivinen päivähoito-oikeus sekä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön toimialalta opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle. Lisäksi yksityiset varhaiskasvatuspalvelut ovat laajentuneet vaihtoehdoksi kunnallisen päivähoidon rinnalle.

Uusi Varhaiskasvatuslaki tuli voimaan 2015 ja sitä täydennettiin 2018. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2016 ja ne päivitettiin 2018. Esi- ja perusopetukseen on tullut lakisääteinen kolmiportaisen tuen malli, jonka mukaisesti tukea tarvitsevan lapsen opetuspalvelut tulisi järjestää (PL 642/2010; OPH 2016). Kolmiportaisen tuen toteutumisessa on kuitenkin suuria kuntakohtaisia eroja.

Varhaiskasvatuksen johdolle ja työntekijöille nämä muutokset ovat merkinneet työn uudelleenarviointia ja työnkuvan muuttumista. Inklusiivisen näkökulman vahvistuessa myös päivähoidon rakenteet ovat muuttuneet. Integroituja ryhmiä on lakkautettu ja

varhaiskasvatuksen erityisopettajien rooli on muuttunut entistä enemmän konsultoivaan suuntaan. (Pihlaja & Neitola 2017; Viljamaa & Takala 2017.)

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä on kartoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa, silloin kun hän toimii osana päiväkodin kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (VEO-malli). Johdannossa kuvattu Relto-malli on hieman muuttunut vuosien varrella, esimerkiksi nykyisin varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuuluvat kasvatus-, opetus- ja hoitotehtäviin, kun taas aiemmin heidät nähtiin lisäresurssina. Näin ollen on kiinnostavaa saada tietoa uuden mallin toimivuudesta.

Toisena tehtävänä on seurata erityistä tukea saavien 3–6-vuotiaiden lasten kehityspolkuja kahden vuoden ajan tutkimuksessa mukana olleissa päiväkodeissa. Tutkimus pyrkii myös löytämään vastauksia siihen, miten päiväkodin rakenteissa toimiva VEO-malli tukee lasta oppimista ja kehitystä.

Kolmantena tehtävänä on varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvoinnin tutkiminen. VEO-mallissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuva poikkeaa esimerkiksi integroiduissa erityisryhmissä käytössä olevasta kahden erityisopettajan mallista. Erityisopettaja toimii itsenäisemmin osana koko päiväkodin henkilökuntaa ilman kiinteää työparia. Aiemmissa tutkimuksissa (Suhonen ym. 2016, Nislin 2016) havaittiin, että oleellinen työssä jaksamista edistävä tekijä oli kokemus työtehtävien hallinnasta ja päätäntävällästä suhteesta oman työn toteuttamiseen. Ennen kaikkea tärkeää oli saada sosiaalista tukea ja arvostusta työtovereilta ja esimieheltä. On kiinnostavaa selvittää, millaiseksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat työhyvinvointinsa.

Olettamuksemme on, että inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastaa lasten erityisen tuen tarpeisiin sekä suoraan ohjaamalla lapsia, mutta myös välillisesti ohjaamalla muun henkilökunnan pedagogista toimintaa.

3 TUTKIMUSOSAPUOLET JA YHTEISTYÖ

Tämä tutkimushanke toteutettiin yhteistyössä Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja koulutuksen toimialan ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan kanssa. Kasvatuksen ja koulutuksen toimialan yhteyshenkilönä toimi varhaiskasvatuksen asiantuntija Pasi Brandt ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnassa tutkimusta johti dosentti, yliopistonlehtori Eira Suhonen.

Tutkimushanke aloitettiin yhteisellä tapaamisella yliopistolla, jolloin kaikki asianosaiset saivat tietoa tutkimuksen sisällöistä ja siihen liittyvistä tehtävistä. Sen jälkeen kaikki halukkaat saivat ilmoittautua tutkimukseen osallistujiksi. Tutkijat ja tutkimuspäiväkodit tapasivat säännöllisesti Helsingin kaupungin koulutustiloissa koko tutkimushankkeen ajan.

Tutkimushankkeen vuosittaisten seminaarien aikataulut ja aiheet:

7.9. 2016, Helsingin yliopisto, Porthania

Kutsutilaisuus kaikille Helsingin päiväkodeissa ELTO-mallissa toimiville varhaiskasvatuksen erityisopettajille ja heidän esimiehilleen (päiväkodin johtajat):

Tilaisuudessa esiteltiin tulevaa hanketta, jota siinä vaiheessa kutsuttiin nimellä ”Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkotiryhmässä: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa”

11.10. 2016, Helsingin kaupungin koulutustilat, Käenkuja

Koulutustilaisuus tutkimushankkeeseen mukaan ilmoittautuneille varhaiskasvatuksen erityisopettajille; ohjeistus lasten tehtäväpakettien suorittamiseen ja aikataulujen päivitys kyselyjen osalta

19.4.2017, Helsingin kaupungin koulutustilat, Käenkuja

Koulutustilaisuus ja hankkeen ensimmäisten tulosten esittely Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen opettajille; tilaisuudessa esiteltiin varhaiskasvatuksen

erityisopettajien kokemuksia työtehtävistään, heidän asiantuntijuuttaan pedagogisen johtamisen tukena sekä henkilökunnan työhyvinvointia.

16.4.2018, Helsingin kaupungin koulutustilat, Teollisuuskatu 23

Koulutustilaisuus hankkeen etenemisestä, uusimmista tuloksista ja hankkeen aikatauluista; tilaisuudessa esiteltiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ajatuksista inklusiosta, yksi tapaustutkimus varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä ja tuloksia lasten kielellisten ja kognitiivisten taitojen kehittymisestä yhden lukuvuoden aikana. Lisäksi keskusteltiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työajan seurannasta.

14.9.2018, Helsingin kaupungin koulutustilat, Teollisuuskatu 23 A 1

Tutkijatiimi yhdessä Helsingin kaupungin koulutuksen ja kasvatuksen toimialan kanssa järjesti seminaarin *”Inklusiivinen varhaiserityiskasvatus”*, joka oli avoin kaikille Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Seminaarissa esiteltiin viime aikaista varhaiserityiskasvatuksen tutkimusta Suomessa.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimuksen kohteena olivat kaikki helsinkiläiset päiväkodit, joihin tutkimuksen alkaessa oli resursoitu yksi tai useampi varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tutkimuslupa haettiin Helsingin kaupungin sosiaalivirastolta, joka tutkimuksen aikana yhdistyi Opetusviraston kanssa Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja koulutuksen toimialaksi. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja yhteensä 22 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa 21:ssä eri päivähoitoyksikössä ilmoitti halunsa osallistua tutkimukseen. Lupapyyntö lähetettiin kaikkien tutkimukseen osallistuvien päiväkotien niille vanhemmille, joiden lapset olivat saaneet päätöksen varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuesta varhaiskasvatuksessa.

4.1 Tutkimukseen osallistuneet lapset

Tutkimukseen osallistui yhteensä 84 erityistä tukea saavaa lasta, joiden vanhemmilta saatiin kirjallinen suostumus. Lasten tuen tarpeeseen liittyvät lausunnot luokiteltiin statusryhmiin; kielelliset vaikeudet, säätelytaitojen vaikeudet ja laajat kehityshäiriöt.

(Taulukko1.) Luokittelu tehtiin asiantuntijaryhmässä, jossa oli mukana neuropsykologi, erityisopettajia, tutkijoita ja mahdollisuus konsultaatioon lastenpsykiatriltä. Samaa luokittelua käytettiin osahankkeessa I, jossa tarkastelun kohteena olivat päiväkotien integroitujen erityisryhmien lapset.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet lapset

Lapsia yhteensä	79
tyttöjä	24
poikia	55
Lasten jakautuminen statusryhmiin	kielelliset vaikeudet 31 säätelytaitojen vaikeudet 39 laajat kehityshäiriöt 9

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostui sekä vanhemmille että päiväkodin henkilökunnalle tehdyistä kyselyistä. Lisäksi ryhmien varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät lapsille heidän kehitystasoaan mittaavia tehtäviä.

Kyselyt vanhemmille syyskuussa 2016

Lasten vanhempia koskevat tiedot kerättiin taustatietolomakkeella, jossa vanhemmat vastasivat perheen sosio-ekonomista taustaa koskeviin kysymyksiin ja kuvasivat lapsensa mahdollisia erityisen tuen tarpeita.

Lisäksi vanhemmat täyttivät lapsen temperamenttia kuvaavan kyselykaavakkeen Children`s Behavior Questionnaire (Rothbart 2000). Se sisältää väittämiä, joissa arvioidaan lasten käyttäytymistä seitsemänportaisella Likert-asteikolla.

Lasten kognitiivisia taitoja ja sanavarastoa kartoittavat tehtäväpaketit sekä lasten leikkikäyttäytymistä ja tunteita kuvaavat arvioinnit (varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät):

Alkumittaukset päiväkotiryhmissä syyskuussa 2016:

- kognitiivisten toimintojen ja sanavaraston arviointi *WPPSI II, WPPSI-III, Wechler 2003, NEPSY II*)
- käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko KTA (Epstein, 2004)

– leikkikäyttäytymisen arviointi. *Preschool Play Behavior Scale* (Coplan 2004)

Toistomittaukset päiväkotiryhmissä huhti–toukokuussa 2017:

- kognitiivisten toimintojen ja kielellisten taitojen arviointi *WPPSI II*, *WPPSI-III*, *Wechler 2003*, *NEPSY II*
- käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko KTA (Epstein, 2004)
- leikkikäyttäytymisen arviointi *Preschool Play Behavior Scale*

Loppumittaukset päiväkotiryhmissä huhti–toukokuussa 2018

- kognitiivisten toimintojen ja kielellisten taitojen arviointi *WPPSI II*, *WPPSI-III*, *Wechler 2003*, *NEPSY II*)
- käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko KTA (Epstein, 2004)
- leikkikäyttäytymisen arviointi *Preschool Play Behavior Scale*

Päiväkodin henkilökunnalle suunnatut kyselyt:

Kyselyt varhaiskasvatuksen erityisopettajille marraskuussa 2016:

Kysely tapahtui e-lomakkeella sisältäen kysymyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä ja tuettavien lasten määrästä. Lisäksi e-lomakkeella kysyttiin veo:n työhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä.

Kysely päiväkotien kasvatus-, opetus- ja hoitohenkilöstölle marraskuussa 2016:

E-lomakkeella toteutettava kysely, jossa kysyttiin henkilöstön kokemuksia ja odotuksia päiväkodin VEO:n suhteen.

Kysely päiväkotien johtajille marraskuussa 2016:

E-lomakkeella toteutettava kysely siitä, miten johtaja kokee VEO:n merkityksen sekä erityistä tukea saavien lasten että henkilöstön näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työajan seuranta:

Työajan seuranta-aineistoa koottiin keväällä 2018 yhden viikon ja syksyllä 2018 kahden viikon osalta seurantalomakkeella, joka oli mukailtu Päivi Jormakan (2011) liseniaattityössä käytetyn lomakkeen pohjalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajia ohjeistettiin kirjaamaan lomakkeeseen noin tunnin tarkkuudella työtehtävät viikon osalta kerrallaan, 1 (kevät) tai 1–2 viikon (syksy) aikana. Työtehtävät kirjattiin käyttämällä ko. tehtävän numerokoodia. Yhdelle tunnille sai halutessaan kirjata useamman kuin yhden tehtävän.

Päiväkotien henkilöstön työhyvinvoinnin arviointi:

Työn kuormittavuutta tutkittiin Maslach Burnout Inventory (MBI)-kyselyllä (Kalimo, Hakanen, Toppinen-Tanner, 2006).

Työn voimavaroja tutkittiin työn imu -kyselyllä (Utrecht Work Engagement Scale, Hakanen, 2009).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimusaineistoja sekä aineistosta tehtyjä alustavia tuloksia. Tutkimustulosten analysointi jatkuu ja tarkoituksena on liittää yhteen molempien osahankkeiden (*Varhaiserityiskasvatuksen laatu ja lasten kehitys ja oppiminen integroiduissa erityisryhmissä Helsingissä ja Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkodissa: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*) aineistot ja niiden avulla tarkastella varhaiserityiskasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta Helsingissä.

5.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tärkeimmät työtehtävät ja niihin käytetty aika

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuva varhaiskasvatuksessa perustuu sekä Helsingin sosiaalivirastossa (2009) määritellyn erityislastentarhanopettajan toimenkuvaan, että kussakin päivähoitoyksikössä sovittuihin työtehtäviin, jotka määrittyvät yksikön omista tarpeista. Lisäksi opettajan työn autonomia mahdollistaa kunkin opettajan suunnittelemaan työnsä omaan asiantuntijuuteensa perustuen yhdessä muun henkilökunnan kanssa.

Erityislastentarhanopettajan työtehtävät on määritelty tehtävien vaativuuden arvioinnin yhteydessä vuonna 2009. Tehtäväkuvaus on edelleen voimassa, nimikkeen vaihduttua vuoden 2019 alusta varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Ensisijaisina tehtävinä kuvataan kasvatusta, opetusta ja pedagogista kuntoutusta, erityisen tuen kokonaisvaltaista suunnittelua, toteuttamista ja kehittämistä sekä turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön suunnittelua lapsen tarpeiden mukaisesti. Lisäksi painottuvat erityisen tuen suunnittelu

lapsen varhaiskasvatussuunnitelman osana, tiimityö ja moniammatillinen yhteistyö sekä erityispäivähoidon konsultointi päivähoitoyksikössä ja päivähoitoalueella. (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto 2009.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajille suunnatussa kyselyssä osallistujia pyydettiin mainitsemaan vähintään viisi tärkeänä pitämäänsä työtehtävää ja erikseen vähintään viisi työtehtävää, johon käyttää eniten työaikaansa sekä arvioimaan näiden työtehtävien osuuden työajasta prosentteina. Tärkeimpiä työtehtäviä koskevaan kysymykseen vastasi 19 kyselytutkimuksen osallistujista (N = 22) Analysoinnin yksikkönä käytettiin työtehtävästä tuotettua *mainintaa*, joita tunnistettiin yhteensä 100. Yhteen Analysointirungon luokkaan sijoitettiin tarvittaessa useampia saman vastaajan antamia mainintoja. Kuusi vastaajaa oli sisällyttänyt sekä vanhempien että muiden tahojen kanssa tehtävän yhteistyön samaan mainintaan. Nämä erotettiin analysointivaiheessa kahdeksi erilliseksi maininnaksi. Prosenttiosuuksina työajan käyttöä oli eritelty 18 osallistujaa.

Selkeästi eniten mainintoja tärkeänä työtehtävänä sai tiimin kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö (Taulukko 2). Ajallisesti tähän arvioitiin käytettävän kuitenkin vain vajaa viidesosa työajasta, 18 % (min. 0%, max. 35 % SD 9,1). Toiseksi eniten mainintoja keräsi lasten kanssa tehtävä työ. Kaikki tärkeimpiä työtehtäviä koskevaan kysymykseen vastanneet mainitsivat lapsen tai lasten kanssa toimimisen yhtenä tärkeimmistä työtehtävistään. Osa vastaajissa oli eritelty pedagogisen (”kuntouttavan”) pienryhmätoiminnan lapsen arkeen osallistumisen rinnalla ja yksi vastaajista oli maininnut pienryhmätoiminnan rinnalla lapsen kanssa tehtävät yksilölliset tehtävät. Osa vastaajista oli laajentanut toimintansa koskemaan koko inklusiivista lapsiryhmää. Puhuttiin ”*elto-lasten ja tarvittaessa muidenkin lasten havainnoinnista*” (VEO 9), ”*huoli-lasten huomiointi*” (VEO 16) tai todettiin, toimittavan lapsiryhmässä ”*niin, että se palvelee kaikkien lasten hyvää elämää*” (VEO 18). Työajankäyttöä arvioitaessa lasten kanssa ja ryhmässä työskentelyyn arvioitiin käytettävän peräti 68 % (min. 50%, max 80 %, SD. 10,1) työajasta. Kolme vastaajista ei maininnut perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeimpiin työtehtäviin kuuluvina. Myös yhteistyöhön arvioitu aika, keskimäärin 5 % (min. 0 %, max. 20 %, SD 6,8) kokonaistyöajasta, vaikuttaa erittäin vähäiseltä. Arviointiin ja kehittämiseen sisällytettiin tässä tutkimuksessa dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämistyön lisäksi kaikki mainittu kirjallinen työ. Osa vastaajista ei antanut lainkaan mainintoja tähän luokkaan kuuluviksi

tulkittuja mainintoja, osa mainitsi kaksi erilaista arviointi-, kehittämis- tai muuta kirjallista tehtävää. Aikaa näihin tehtäviin arvioitiin käytettävän työajasta keskimäärin 9% (min. 0%, max 25 % SD 7,3). (Taulukko 2)

Tehtäväalue	Tärkeänä pidetyt työtehtävät (N=100)	Työtehtäviin käytetty aika keskimäärin (arvio prosentteina)
varhaiskasvatus / lasten kanssa tehtävä työ	29	68
yhteistyö perheiden kanssa	16	5
tiimityö ja moniammatillinen yhteistyö	42	18
arviointi ja kehittäminen (dokumentointi)	13	9
	100	100

Taulukko 2. Tärkeimpänä pidetyt työtehtävät ja työtehtäviin käytetty aika.

5.2. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työajan seuranta

Päivi Jormakka (2011) on selvittänyt alueellisen erityislastentarhanopettajan työajan käyttöä lisensiaattitutkimuksessaan, keräten tietoa työajan käytöstä runsaan vuoden ajalta, yhteensä 13 viikolta. Tutkimuksen mukaan työaika jakautuu lasten kanssa tehtävään, aikuisten kanssa tehtävään sekä muuhun työhön. (mt. s. 60; 66.)

Tässä tutkimuksessa työajan seurantaan käytetty kyselylomake mukailtiin Jormakan (2011) laatiman seurantalomakkeen pohjalta. Lomakkeeseen kirjattiin yhden viikon työtehtävät noin tunnin tarkkuudella, keväällä yhden ja syksyllä yhden tai (mieluiten) kahden viikon aikana. Työtehtävät kirjattiin käyttämällä ko. tehtävälle annettua numerokoodia niin, että yhdelle tunnille oli tarvittaessa mahdollista kirjata useampi kuin yksi työtehtävän. Tehtävän sisältöä oli mahdollista halutessaan kuvata tarkemmin avointen kysymysten yhteydessä.

Tämän tutkimuksen kyselyaineiston alustavassa analyysissä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ näytti opettajien (N=25) oman ilmoituksen mukaan painottuvan lasten tukemiseen (27,7 % maininnoista), aikuisten kanssa tehtävään työhön (47,7 % maininnoista) sekä muuhun yhteistyöhön (24,6 % maininnoista). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä kysyttäessä työajan käyttö näyttäytyi ainakin jonkin verran huolta herättävänä. Alustavan analysoinnin perusteella haluttiin saada tarkempaa tietoa viikoittaisen työajan jakautumisesta, joten 16.4.2018 tutkimusseminaarissa esiteltiin seminaarin osallistujille ajatus työajan kartoittamisesta Jormakan (2011) tutkimuksen tapaan ja kutsuttiin osallistujia mukaan tutkimukseen. Kysely lähetettiin keväällä 2018 seminaarin osallistujalistan mukaisesti (N=42) myös sellaisille VEO:ille jotka eivät ole osallistuneet tutkimukseen. Kutsu toistettiin 14.9. inklusiivinen varhaiskasvatus -seminaarin yhteydessä, jonka jälkeen seurantalomake lähetettiin aiemman kutsulistan lisäksi kolmelle uudelle osallistujalle. Seurantaa oli mahdollista tehdä yhdeltä tai kahdelta viikolta.

Aineiston ja menetelmän kuvaus

Työajan seuranta-aineistoa koottiin vuoden 2018 aikana. Saatekirjeessä ohjeistettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajia kirjaamaan lomakkeeseen (lomakkeisiin) noin tunnin tarkkuudella työtehtävät viikon osalta kerrallaan, yhden viikon (kevät) tai yhden / mieluiten kahden viikon (syksy) aikana. Keväällä seuranta tehtiin viikoilla 20-21, syksyllä viikoilla 41-45. Työtehtävät kirjattiin käyttämällä ko. tehtävän numerokoodia. Yhdelle tunnille oli tarvittaessa mahdollista kirjata useamman kuin yhden tehtävän. Tehtävän sisältöä oli mahdollista halutessaan kuvata tarkemmin avointen kysymysten yhteydessä. Yhteensä työajanseurantamateriaalia saatiin 51 viikolta.

Työaikaikysely lähetettiin yhteensä 45 VEO:lle, joista 12 palautti seurantalomakkeen kolmelta, 2 kahdelta ja 11 yhdeltä seurantaviikolta. Työajan seurantaan osallistui 25 VEO:a. Heistä 19 oli mukana koko tutkimuksessa ja 6 osallistui vain seurantaan. Lähes puolet osallistujista oli suorittanut varhaiskasvatuksen erityisopettajan tutkinnon viimeisen kymmenen vuoden aikana. Osallistujien ikä jakautui melko tasan alle ja yli 50 vuotiaisiin (Taulukko 3). Valtaosa työajanseurantaan osallistuneista VEO:ista työskenteli vain yhdessä päiväkodissa, joko yhdessä tai useammassa eri ryhmässä. Tukea saavia lapsia oli yleisimmin yhtä VEO:a kohti viisi (Taulukko 4).

Taulukko 3. Tutkimukseen osallistuvien VEO:n syntymävuosi ja valmistuminen.

Osallistujalla (N = 25)		n
syntymävuosi	1956–1959	4
	1960–1969	11
	1970–1988	10
VEO- tutkinto	1970–1995	6
	1996–2006	7
	2007–2018	12

Taulukko 4. VEO:n työn jakautuminen päiväkodeittain ja ryhmittäin

Osallistujalla (N = 25)		n
päiväkotien määrä	1	18
	2	7
ryhmien määrä	1-2	12
	3-4	13
	3-4	5
”VEO-lasten” määrä	5	20

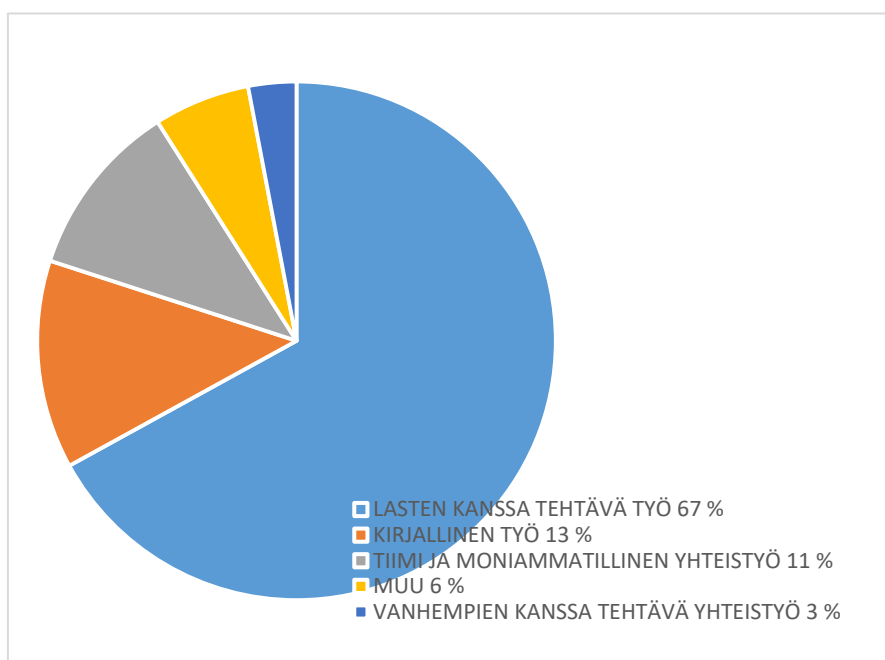
Työajan seurantaan käytetty kyselylomake oli pääosin kvantitatiivinen, mutta sisälsi myös kvalitatiivisen osan. Lomake oli jaettu valmiiksi klo 7 - 16 väliselle ajalle tunnin välein maanantaista perjantaihin. Yhteen lomakkeeseen kirjattiin yhden viikon työtehtävät. Työtehtävät kirjattiin käyttämällä ko. tehtävälle annettua numerokoodia (1 – 15) niin, että yhdelle tunnille oli tarvittaessa mahdollista kirjata useampi kuin yksi työtehtävä. Tehtävän sisältöä oli mahdollista halutessaan kuvata tarkemmin avointen kysymysten yhteydessä.

Tutkimuksessa olennaisena oli kvantitatiivinen osuus ja kvalitatiivisesta aineistosta saatiin vain lisäinformaatiota. Osa vastaajista oli täyttänyt lomakkeen tunnin tarkkuudella ja osa oli pilkkonut joitakin kohtia 15 minuutin paloiksi. Aineisto koodattiin SPSS-matriisiin 15 minuutin tarkkuudella. Työajan seurantalomake analysoitiin muun muassa frekvenssijakaumien ja prosenttiosuuksien avulla. Taustamuuttujien yhteyksiä työajankäyttöön tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Työajan jakautumisen 15 eri kohtaa jaettiin viiteen summamuuttujaan: 1) *lasten kanssa tehtävään työhön* (muuttujat 1-5, yksilö- ja pienryhmäohjaus, samanaikaisopetus, työskentely lapsiryhmän kanssa säännöllisessä työvuorokierrossa tai kasvatushenkilökuntaan kuuluvan henkilön sijaisena), 2) *kirjaaminen* (muuttujat 9 ja 10, varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu, valmistelu ja dokumentointi sekä yhteistyöhön liittyvä kirjaaminen), 3) *tiimin kanssa tehtävään ja moniammatilliseen yhteistyöhön* (muuttujat 8, 11, 12, yhteistyö muiden tahojen kanssa, yhteistyö tai konsultointi päiväkodin henkilökunnan kanssa, yhteistyö päiväkodin johtajan kanssa), 4) *vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön* (muuttujat 6 ja 7, lapsen VASU ja LEOPS-keskustelu, muu yhteistyö vanhempien kanssa) ja 5) kohta muut työtehtävät (muuttujat 13,14 ja 15, kouluttaminen, koulutukseen osallistuminen sekä muu työtehtävä). Summamuuttujista laskettiin keskiarvot ja prosenttiosuudet. Työajan käytön kevään ja syksyn vertailuun käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia.

Tuloksia

Työajan seurannan perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettajan työaika oli keskimäärin 38 tuntia 45 minuuttia viikossa, mikä vastaa työehtosopimuksen määrittämää yleistyöajan viikkotyöaika (Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus, KVTES). Tästä ajasta VEO:t käyttivät selvästi suurimman osan, keskimäärin 26 tuntia lasten kanssa tehtävään työhön. Kirjaamiseen käytettiin viikossa keskimäärin viisi tuntia. Tiimin kanssa tehtävää sekä moniammatillista yhteistyötä raportointiin tehtävän noin 4,5

tuntia ja muuhun työhön noin 2 tuntia 15 minuuttia. Muuna työtehtävänä raportoitii muun muassa kevään kyselyssä eniten kevätjuhliin osallistumisesta, ja vanhempainillasta tai esim. äitienpäivän aamiaisen järjestelystä. Myös erikseen ilmoitettu kouluttaminen ja koulutuksiin osallistuminen yhdistettiin analyysissä muuhun työhön. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön käytettiin seuranta-aikana keskimäärin yksi tunti viikossa. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työajan jakaantuminen viikossa

Lasten ohjaamisessa ja tukemisessa raportoidut työtehtävät tarkasteltiin erikseen a) toiminta, jota VEO toteuttaa niin että muita tiimin jäseniä ei ole paikalla tehtäviin (*yksilöohjaus* ja *pienryhmäohjaus*) ja b) toiminta, jota toteutetaan yhdessä tiimin jäsenen tai jäsenten kanssa (*samanaikaisopetus*, *työskentely lapsiryhmän kanssa kasvatushenkilökuntaan kuuluvan sijaisena* tai *lapsiryhmän kanssa säännöllisessä työvuorokierrossa*). Lasten kanssa yhden viikon aikana tehtävästä keskimäärin 26 tunnista 75 % (19,5 tuntia) tehtiin yhdessä tiimin jäsenten kanssa, ja vastaavasti 25 % (6,5 tuntia) yksin lapsen tai pienryhmän kanssa. Viimeksi mainitusta haluttiin erottaa vielä erikseen yhden lapsen kanssa toteutettavan yksilötyöskentelyn osuus, joka oli 7 % (2,5 tuntia).

Työtehtävien jakaantuminen ei nyt analysoidun aineiston perusteella eroa tilastollisesti merkitsevästi kevään ja syksyn välillä. Ero oli suurimmillaan lasten kanssa yksilötyöskentelyssä siten, että yksilötyöskentelyä oli keväällä keskimäärin 3 tuntia 45 minuuttia viikossa ja 1,9 tuntia syksyllä. Ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($p=0.82$).

Pohdintaa

Tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettaja käytti suurimman osan, 67 % viikottaisesta työajastaan lasten kanssa tehtävään työhön. Tulos on varsin samansuuntainen varhaiskasvatuksen erityisopettajan Tehtävien vaativuuden arvioinnin (TVA) yhteydessä esitetyn tehtäväkuvauksen kanssa; *Varhaiskasvatukseen* (kokonaisvaltainen suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen) on ohjeistettu käyttämään 65 % kokonaistyöajasta. TVA:ssa määritellyt ja aineiston analyysissä tunnistetut tehtäväkuvaukset eroavat jonkin verran sisällöiltään, joten prosenttiluvut eivät ole täysin vertailtavissa. Tulos viittaa kuitenkin siihen, että työaikaä käytetään tältä osin ohjeistetulla tavalla. *Tiimityön ja moniammatillisen yhteistyön* osuus on niin ikään samansuuntainen (työajanseuranta 11 % vs. TVA 10 %). Merkittävimpänä tutkimuksen tuloksena näyttäytyy vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön pieni osuus, 3 % viikottaisesta työajasta. Se eroaa ratkaisevasti TVA:n tehtäväkuvauksesta, jossa tehtäväalueen *Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö perheiden kanssa* -toteuttamiseen ohjataan käyttämään työajasta 15 %.

Kirjallisen työn osuus nousee tutkimuksessa toiseksi suurimmaksi ajankäyttäjäksi (13 %). Kirjallinen työ näyttää TVA:n kuvauksessa jakautuvan tehtäväalueille *Varhaiskasvatus* (suunnittelu) sekä *Arviointi ja kehittäminen* (havainnointi ja dokumentointi, arviointi ja kehittäminen). Arviointiin ja kehittämiseen lukeutuu myös tässä tutkimuksessa *Muut-* luokkaan kuuluvia tehtäviä (esim. konsultointi varhaiskasvatusalueella).

Viitalan (2018, 57) mukaan VEO:n päiväkotiryhmään tuoma tuki voi painottua joko konsultaatioon tai päivittäiseen läsnäoloon, mallittamiseen ja samanaikaisopetukseen. Käsillä olevan tutkimuksen perusteella jälkimmäinen painotus toteutui tutkimukseen osallistuvissa varhaiskasvatusyksiköissä. VEO-toimintamallille annettuja linjauksia noudattaen VEO:jen kyselyssä antama arvio lasten kanssa työskentelystä oli täysin

samassa linjassa sekä toteutetun työajanseurannan että TVA:n ohjeistuksen kanssa. Tiimityöhön ja moniammatilliseen yhteistyöhön arvioitiin kyselyssä käytettävän enemmän aikaa kuin työajanseuranta osoitti. Yhteistyötä arvioitiin tehtävän hiukan enemmän kuin seurannan perusteella toteutui, ja kuitenkin selvästi vähemmän kuin TVA edellyttää.

Tutkimusaineistosta on nostettu erikseen yksittäisen lapsen kanssa työskentely. Sen osuus kaikesta lasten kanssa toimimisesta on melko pieni. Vaikka yksilöön kohdistettava ohjaus on joissain tilanteissa perusteltua, on tärkeää tiedostaa, että yksilötoimintaan painottuva tukeminen kaventaa lasten välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja leikki muiden ryhmän lasten kanssa jää vähäisemmäksi (ks. Lundqvist, Westling Allodi & Siljehag 2015). Aineiston perusteella ei voida päätellä, kuinka paljon pienryhmätyöskentelyä toteutetaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti. Tällä viitataan ryhmien kokoamiseen siten, että ryhmissä toimii yhdessä sekä tukea saavia, että tyypillisesti kehittyviä lapsia. VEO:jen täyttämän kyselylomakkeen inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytyksiä koskevien vastausten perusteella ainakin osa VEO:ista muodostaa pienryhmiä inklusiivisen periaatteen mukaisesti.

Tämän tutkimuksen aineisto ei anna tietoa työtehtävien keskittymisestä tiettyihin vaiheisiin toimintavuoden aikana. Asian selvittämiseksi tarvittaisiin pitempiaikaista ja intensiivisempää seuranta.

5.3. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan käyttämät menetelmät ja interventiot

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää millaisia yleisiä ja erityispedagogisia menetelmiä ja interventio-ohjelmia varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät lapsiryhmissä. Lähtökohtaisesti ajatellaan, että VEO:n käyttämät menetelmät ja interventio-ohjelmat siirtyisivät osaksi inklusiivista varhaiskasvatusta ja niitä käyttäisivät kaikki päiväkodin opetus- ja kasvatustyössä olevat henkilöt koulutuksesta riippumatta.

Lähtökohtia

Vuosina 2012-2015 toteutuneessa tutkimuksen ensimmäisessä osahankkeessa selvitettiin integroiduissa erityisryhmissä toteutettuja pedagogisia toimintoja. Ensimmäisen

osahankkeen materiaali luokiteltiin ja käsitteet määriteltiin aineistosta käsin. *Interventio* perustui johonkin lasta koskevaan kehityskäsitykseen, tiettyyn teoriaan tai erityispedagogiseen tutkimukseen (Hautamäki, 2009). *Yleisiä pedagogisia menetelmiä* olivat toimintatavat tai menetelmät, joita käytetään lapsiryhmissä ja jotka tukevat luonnostaan lapsen kehitystä (Alijoki, 2006).

Myös tässä raportissa esiteltävässä toisessa osahankkeessa haluttiin kartoittaa lasten kehityksen tueksi käytettäviä menetelmiä. Näitä selvitettiin sähköisellä kyselyllä, jonka menetelmiä koskeviin kysymyksiin vastasi 20 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisilla erityispedagogisilla menetelmillä ja / tai interventioilla tuet lasten kielellistä / kognitiivista / motorista / emotionaalista / sosiaalista ja vuorovaikutuksen kehitystä?
2. Millä muilla toimintatavoilla tuet lasten kielellistä / kognitiivista / motorista / emotionaalista / sosiaalista ja vuorovaikutuksen kehitystä?

Ensimmäisessä osahankkeessa menetelmien maininnat jaettiin analysointivaiheessa interventioihin ja yleisiin pedagogiin menetelmiin. Toisessa osahankkeessa pyrittiin selkeyteen määrittelemällä ja jakamalla interventiot ja yleiset pedagogiset menetelmät erikseen sähköisessä kyselylomakkeessa:

- Erityispedagogisilla menetelmillä ja interventioilla tarkoitetaan erilaisia lapsen tai lapsiryhmän kanssa toteutettavia ohjelmia tai muita oppimistuokioita, joita toteutetaan säännöllisesti.
- Muilla toimintatavoilla / pedagogisilla menetelmillä tarkoitetaan arjessa toteutettavia pedagogisia ratkaisuja tai toimintamalleja (esim. lapsia tervehditään henkilökohtaisesti kätellen aamuisin, lasten kanssa käytetään kuvia/viittomia).

Aineiston luokittelu ja analysointi

Aineisto luokiteltiin erikseen interventioiden ja yleisten pedagogisten menetelmien osalta. Erityispedagogisista menetelmistä ja interventioista annetut maininnat yhdenmukaistettiin. Samaa menetelmää tarkoittavat eri sanamuodoin ilmaistut menetelmät nimettiin johdonmukaisesti samalla ilmauksella eli koodattiin. Esimerkiksi *suujumppa*, *suujumppa-kerho* ja *suupoppi* nimettiin suujumppa. Koodatut interventiot kvantifioitiin.

Yleisten pedagogisten menetelmien osalta aineisto koodattiin ja luokiteltiin ala- ja pääluokiksi. Esimerkiksi kielellisen kehityksen alueella mainitut sanat ja sanayhdistelmät *tukiviittomat* ja *käytän tukiviittomia* koodattiin viittomiksi. Maininnat esimerkiksi *kuvat koko ajan mukana*, *kuvatuki*, *kuvataulut* ja *kuvien käyttö* saivat koodin kuva. *Nopea piirtäminen* ja *pikapiirtäminen* koodattiin piirtämiseksi. Kaikki edellä mainitut kuuluivat alaluokkaan *AAC-menetelmät*, joita olivat osa pääluokkaa KIELI.

Säännöllisesti toteutettavat oppimistuokioiden kysymyksenasettelussa sisällytetty erityispedagogisiin menetelmiin ja interventioihin. Vastauksissa näitä löytyi kuitenkin myös yleisten menetelmien maininnoista. Tästä syystä jako muutettiin kolmiosaiseksi niin, että interventioiden ja yleisten menetelmien rinnalle lisättiin säännölliset oppimistuokioiden, johon yhdistettiin mainintoja kummastakin edellä mainitusta kategoriasta.

Tulokset

Kielellisen alueen erityispedagogisista menetelmistä ja interventioista eniten mainintoja saivat *KILI* (13), *KUTTU* (9) ja *suujumppa* (6). Säännöllisistä oppimistuokioista eniten mainittiin *kirjat ja tarinat* (8), *kerhot* (8) ja *pelit* (5). Yleisistä pedagogista menetelmistä eniten mainintoja saivat *AAC-menetelmät* (32) sekä erilaiset *verbaaleiksi* luokitellut toimintatavat, kuten sanoittaminen, käsitteiden avaaminen ja arkipäivän keskustelut (29).

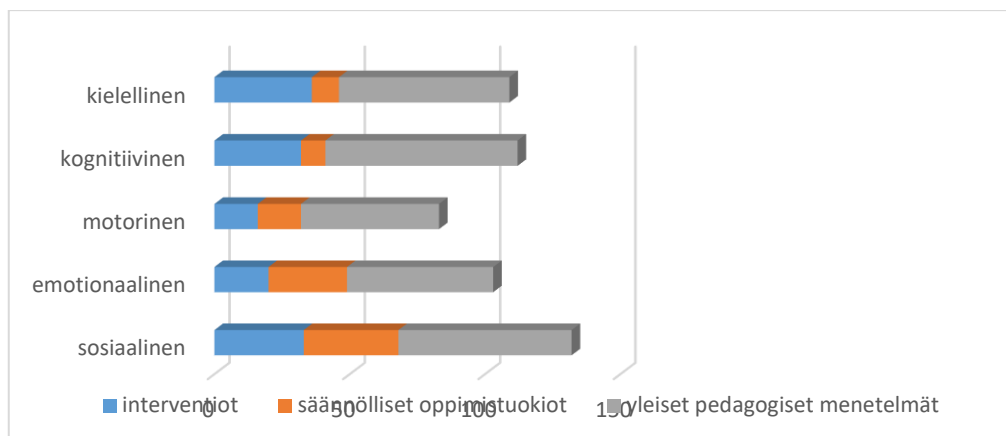
Kognitiivisella alueella eniten mainintoja saivat *aistiharjoitukset* (4) sekä *KUTTU* (3). Vain yhden maininnan saivat esimerkiksi *koritehtävät*, *Nallematikka*, *Jänistarinat* ja *Venny*. Säännöllisistä oppimistuokioista mainittiin muun muassa erisisältöiset *oppimispelit* (10) sekä *kerhotyyppiset* kokoontumiset ja piirit (7). Yleisistä pedagogisista menetelmistä oli mainittu eniten *verbaaleiksi* luokiteltuja toimintatapoja, esimerkiksi keskustelut päivän eri tilanteissa, erilaisten asioiden laskeminen ja ongelmanratkaisu (24) ja *oppimisympäristöön liittyvät toiminnot*, kuten arvoitukset odotus- ja siirtymätilanteissa, leikki-tilanteet ja ohjeiden pilkkominen (11). Kognitiivisella alueella oli toiseksi vähiten mainintoja.

Motorisella alueella interventioista eniten mainittiin *KILI* (7), *Vuorovaikutusleikki* (3) sekä *Kadonnut avain* (2) ja *Suupoppi* (2). Säännöllisistä oppimistuokioista eniten mainittiin *jumppa* (9) ja *psikomotoriikka* (3). Yleisistä menetelmistä *ympäristön hyödyntäminen*, esimerkiksi siirtymätilanteet, liikunnan lisääminen ryhmätiloissa ja käytävillä sekä siirtymätilanteissa, näyttäytyi keskeisenä (22). Kaikkiaan motorisella alueella mainintoja oli vähiten.

Sosiaalisella alueella erityispedagogisista menetelmistä ja interventioista eniten mainintoja saivat *Vuorovaikutusleikki* (13), *Askeleittain* (6), *eläinleikki* (4) sekä *Piki* (3). Säännöllisistä oppimistuokioista mainittiin *satuhieronta* (2) sekä yhtenä mainintana esimerkiksi *sadutus*, *yhteistoimintapeli* ja *eläintarinat*. Eniten mainittuja yleisiä menetelmiä olivat *verbaalit* (19), *oppisympäristöön liittyvät* vertaisvuorovaikutusta vahvistavat menetelmät (16).

Emotionaalisen alueen mainintoja oli eniten *Vuorovaikutusleikistä* (9), *Askeleittain-ohjelmasta* (6) sekä *Kadonnut avain* ja *Piki* –ohjelmista ja *Nallekorteista* (kustakin 3). Säännöllisistä oppimistuokioista mainittiin *kirjat ja lukeminen* (2) sekä yhtenä mainintana *draama*, *”kuvataideterapia”* ja *voimauttava valokuvaus*. Yleisistä pedagogisista menetelmistä eniten mainittu oli *vuorovaikutus* (26), esimerkiksi lämmin aikuisen ja lapsen välinen suhde, sensitiivinen ja empaattinen suhtautumistapa lapsiin, turvallinen ilmapiiri ja ryhmän me-henki. Toiseksi eniten mainittiin *verbaalit* menetelmät (20), kuten tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen.

Mainintoja pedagogisista menetelmistä oli yhteensä 539. Ne jakautuivat seuraavasti: erityispedagogiset menetelmät ja interventiot mainittiin 137 kertaa, säännöllisiä oppimistuokioita mainittiin 99 kertaa ja yleisiä pedagogiset menetelmiä 303 kertaa (Kuvio 1). Samoja menetelmiä (esim. *KILI*, *Vuorovaikutusleikki*, *lukeminen*) saatettiin mainita useamman kehityksen osa-alueen kohdalla. Erilaisia erityispedagogisia menetelmiä ja interventioita mainittiin eniten kielellisen ja kognitiivisen kehityksen tukemiseksi ja vähiten motorisella alueella. Monen menetelmän kohdalla maininnat olivat kuitenkin vain yksittäisiä.



Kuvio 2. Interventioiden, säännöllisten oppimistuokioiden ja yleisten pedagogisten menetelmien jakautuminen.

Pohdinta

Tämä tutkimus osoitti, että inklusiivisissa varhaiskasvatusryhmissä lasten kehityksen tukeminen painottui yleisiin pedagogisiin menetelmiin. Samansuuntainen tulos saatiin tutkimushankkeen ensimmäisessä osahankkeessa, jossa selvitettiin lasten kehitystä tukevia menetelmiä integroiduissa erityisryhmissä (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013). Tulosten perusteella voi päätellä, että oppimisympäristön ja vuorovaikutuksen merkitys tiedostettiin lapsen kehityksen tuen elementtinä.

5.4 Päiväkodin henkilökunnan kokemuksia ja toiveita yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa

Päiväkotien johtajille ja muulle hoito- ja kasvatushenkilöstölle lähetettiin sähköinen kyselylomake, jossa kysyttiin jo toteutuneesta yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa sekä toiveita sen kehittämiseksi.

Johtajien näkökulma varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön

Tutkimukseen osallistuneilta päivähoitoyksikköjen johtajilta (N=21) kysyttiin heidän kokemuksiaan ja toiveitaan yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Kyselyyn saatiin vain 12 vastausta, joten vastaukset ovat ainoastaan suuntaa antavia. Kyselyyn osallistuneiden vastauksia analysoitiin sisällönanalyysillä.

Tässä tutkimuksessa päiväkotien johtajat vaikuttivat olevan tyytyväisiä yhteistyöhön yksikössään työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Ilona Raittilan

proseminaarityön (2017) mukaan päiväkodinjohtajat kokevat yhteistyön VEO:n kanssa tukevan heidän esimiestyötään ja hyödyttävän myös koko kasvatusyhteisöä. Erityisesti VEO:n työ päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden tukena nousee vastauksissa vahvasti esille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan merkitys koko yksikön toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä nähdään merkittävänä ja VEO:n asiantuntijuutta arvostetaan ja hyödynnetään koko kasvatusyhteisön hyväksi. (Raittila 2017.)

Aiempien tutkimusten mukaan (ks. Heikka ja Hujalan, 2008) johtajat kokevat pedagogisen johtamisen tärkeäksi, mutta samanaikaisesti toteavat työajan kuluvan enimmäkseen päivittäisjohtamisessa. Hallinnolliset työt vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta, vaikka pedagoginen johtaminen nähdään yhtenä tärkeimmistä ydintehtävistä (Fonsen & Parrila, 2016). Yhteistyö VEO:n kanssa näyttäisi tulosten mukaan olevan ensisijaisesti pedagogista johtamista. Tämän vuoksi sekä päiväkodin johtajien vähäinen osallistuminen kyselyyn, hallinnollisten töiden runsauden vuoksi, että tuloksissa painottuva pedagogisen johtamiseen liittyvä merkitys yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa, on ymmärrettävää.

Hujalan, Heikan & Halttusen mukaan (2011) päivähoitoyksiköiden johtaminen on kehittymässä hallinnollisesta johtamisesta kasvatustyön ja työyhteisön johtamiseen, joka näkyy pedagogisen johtamisena. Pedagogisen johtamisen merkitys laadukkaan oppimisympäristön luomisessa näkyy myös tässä tutkimuksessa merkittävänä.

Päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön näkökulmia yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa

Päiväkodin henkilökunnalta kysyttiin heidän näkemyksiään yhteistyöstä VEO:n kanssa. He kertoivat millaista tukea he ovat saneet työlleen ja millaista tukea he kokevat tarvitsevansa. Kyselyyn sai vastata koko päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilökunta, vaikka VEO ei olisi toiminutkaan juuri siinä ryhmässä, missä vastaaja oli työssä. Vastauksia tuli yhteensä 52 kappaletta. Vastauksista saattoi kuitenkin havaita, että myös ryhmissä, joissa ei ollut erityistä tukea tarvitsevia lapsia, VEO:n konsultaatio oli tarvittaessa mahdollista.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saatu tuki

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamasta tuesta selkeästi eniten koettiin tukea saadun konsultaatiosta ja yhteisistä keskusteluista. Tämä mainittiin lähes kaikissa vastauksissa. VEO:n kanssa tehtävää yhteistyötä kuvattiin ensisijaisesti nimenomaan yhteisenä keskusteluna lapsen/lasten tarpeista sekä konsultointina pedagogisten käytäntöjen ratkaisemiksi arjessa ilmeneviin haasteisiin.

”Keskustelut erilaisista toimintamalleista haasteellisimpien lasten kasvatuksessa olleet suurena apuna. Olen myös kokenut tärkeänä sen, että eltolta voi aina kysyä konsultaatio apua.”

”Pohtimaan ja suunnittelemaan työtäni ”heikoimman” lapsen tarpeista - unohtamatta taitavia. Saanut kannustusta.”

”Voin konsultoida häntä arjessa ilmeneviin haasteisiin liittyen, mietimme yhdessä toimivia pedagogisia käytäntöjä”

Osa vastaajista (12) kuvasi tukena VEO:lta saadut käytännön ohjeet ja vinkit itse arjen toimintoihin.

”Oppimaan löytämään uusia toimintamalleja, kun ”tämä ei toimi”.

”Olen saanut paljon konkreettisia ideoita ja malleja toimimiseen niin erityislastern kanssa, kuin myös muiden ryhmän lasten kanssa.”

Vaikka VEO:n työaikaseurannan mukaan 67% työajasta on ”lasten kanssa tehtävää työtä”, vain viidessä vastauksessa mainittiin VEO:n tuen toteutuvan hänen työskennellessään lapsiryhmässä. Tukea yhteistyössä vanhempien kanssa kuvattiin vain yhdessä vastauksessa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajalta toivottu tuki

Lähes kaikissa vastauksissa (43/52) VEO:lta toivottu tuki liittyi konsultaatioon. Puolet vastaajista toivoi saavansa tukea keskusteluun lasten tuen tarpeista ja lasten ohjauksesta. VEO:n toivottiin tuovan käytännön vinkkejä ja toimintatapoja arjessa pärjäämiseen, sekä erityispedagogisia näkökulmia yhteiseen keskusteluun

”Toivoisin ELTON kiertävän kaikissa lapsiryhmissä vähintään muutaman kerran/toimintakausi, jotta varhaisen tuen tarpeita pystyttäisiin yhdessä kartoittamaan paremmin”

”Keskusteluista, tukea ja ohjausta haastaviin tilanteisiin (joita olemme kyllä aina saaneet).”

”Riittävästi aikaa keskusteluihin ja asioiden jakamista, kollegan tukea.”

Pohdinta

Näyttäisi siltä, että varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatushenkilöstö tunnistaa hyvin ne pulmakohdat, joita he työssään kohtaavat. Yllättävää oli kuitenkin se, että niin harvat mainitsivat VEO: tuen lapsiryhmän toiminnoissa. Tämä saattanee selittyä sillä, että VEO työskentelee useamassa ryhmässä, joten hänen työpanoksensa yhtä ryhmää kohden on rajallista. Saattaa myös olla niin, että he tuntevat tarvitsevansa paljon yhteisiä keskusteluja ja konsultaatiota, koska ymmärtävät, että VEO:n konkreettinen toiminta ja mallintaminen lapsiryhmässä ei kokoaikaisesti ole mahdollista.

5.5 Lasten kehitys ja oppiminen tutkimusjakson aikana

Lasten kehitystä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuella tutkittiin kolmella eri osa-alueella: kognitiivisella ja kielellisellä, käyttäytymisen ja tunnetaitojen sekä leikkikäyttämisen. (Taulukko 5. ja 6.)

Lähes kaikkien statusryhmien lasten saamien testipistemäärien keskiarvot nousivat tutkimusaikana kognitiivisten taitojen, sanavarastotestin ja yhteisleikin osalta. Pieniä poikkeuksia oli laajojen kehityshäiriöiden ryhmällä, joka todennäköisesti johtui heidän kohdallaan hyvin pienestä otoskoosta. Tilastollisesti merkitseviä eroja lasten kehityksestä statusryhmien välillä ei löytynyt.

Taulukko 5. Keskiarvot ja hajonnat eri statusryhmissä kognitiivisten taitojen ja sanavarastotestin osalta tutkimusjakson aikana.

	1. Mittaus	2. Mittaus	3. Mittaus
Kognitiiviset taidot	Kielelliset vaikeudet N 27 Ka 7.37 Kh 1.84 Säätelytaitojen vaikeudet N 33 Ka 9.12 Kh 2.82 Laajat kehityshäiriöt N 8 Ka 6.31 Kh 2.20	Kielelliset vaikeudet N 25 Ka 8.45 Kh 2.21 Säätelytaitojen vaikeudet N 35 Ka 10.01 Kh 3.11 Laajat kehityshäiriöt N 9 Ka 6.54 Kh 2.30	Kielelliset vaikeudet N 11 Ka 9.95 Kh 2.91 Säätelytaitojen vaikeudet N 12 Ka 11.22 Kh 2.78 Laajat kehityshäiriöt N 4 Ka 9.00 Kh 3.57
Sanavarasto	Kielelliset vaikeudet N 30 Ka 5.40 Kh 1.92 Säätelytaitojen vaikeudet N 38 Ka 6.66 Kh 2.26 Laajat kehityshäiriöt N 9 Ka 5.22 Kh 1.39	Kielelliset vaikeudet N 22 Ka 6.05 Kh 2.30 Säätelytaitojen vaikeudet N 32 Ka 7.19 Kh 2.58 Laajat kehityshäiriöt N 9 Ka 7.67 Kh 2.06	Kielelliset vaikeudet N 11 Ka 6.45 Kh 3.83 Säätelytaitojen vaikeudet N 12 Ka 8.50 Kh 2.61 Laajat kehityshäiriöt N 4 Ka 7.50 Kh 3.11

Taulukko 6. Lasten leikkikäyttäytymisen keskiarvot ja hajonnat tutkimusjakson aikana.

Pidättyväinen käytös	Kielelliset vaikeudet N 29 Ka 2.90 Kh .87 Säätelytaitojen vaikeudet N 37 Ka 2.72 Kh .69 Laajat kehityshäiriöt N 8	Kielelliset vaikeudet N 27 Ka 2.78 Kh .58 Säätelytaitojen vaikeudet N 37 Ka 2.50 Kh .76 Laajat kehityshäiriöt N 9	Kielelliset vaikeudet N 11 Ka 2.20 Kh .95 Säätelytaitojen vaikeudet N 12 Ka 2.42 Kh .69 Laajat kehityshäiriöt N 3
-----------------------------	---	---	---

	Ka 2.81 Kh .74	Ka 2.47 Kh .36	Ka 2.75 Kh .90
Pitäytyminen yksinleikissä	Kielelliset vaikeudet N 29 Ka 2.96 Kh .75 Säätelytaitojen vaikeudet N 37 Ka 2.76 Kh .68 Laajat kehityshäiriöt N 8 Ka 2.75 Kh .61	Kielelliset vaikeudet N 26 Ka 2.79 Kh .75 Säätelytaitojen vaikeudet N 36 Ka 2.56 Kh .69 Laajat kehityshäiriöt N 9 Ka 2.72 Kh .71	Kielelliset vaikeudet N 11 Ka 2.64 Kh .87 Säätelytaitojen vaikeudet N 12 Ka 2.52 Kh .89 Laajat kehityshäiriöt N 3 Ka 2.58 Kh .29
Ulospäin suuntautuva yksinleikki	Kielelliset vaikeudet N 29 Ka 2.64 Kh 1.16 Säätelytaitojen vaikeudet N 37 Ka 2.70 Kh 1.08 Laajat kehityshäiriöt N 8 Ka 2.38 Kh .88	Kielelliset vaikeudet N 26 Ka 2.42 Kh 1.15 Säätelytaitojen vaikeudet N 36 Ka 2.29 Kh 1.01 Laajat kehityshäiriöt N 9 Ka 2.22 Kh .79	Kielelliset vaikeudet N 10 Ka 2.30 Kh 1.06 Säätelytaitojen vaikeudet N 12 Ka 2.04 Kh 1.08 Laajat kehityshäiriöt N 3 Ka 1.67 Kh .58
Yhteisleikki	Kielelliset vaikeudet N 29 Ka 3.14 Kh .83 Säätelytaitojen vaikeudet N 37 Ka 3.62 Kh 1.04 Laajat kehityshäiriöt N 8 Ka 3.06 Kh .80	Kielelliset vaikeudet N 26 Ka 3.60 Kh .79 Säätelytaitojen vaikeudet N 36 Ka 3.93 Kh .67 Laajat kehityshäiriöt N 9 Ka 3.60 Kh .87	Kielelliset vaikeudet N 11 Ka 3.97 Kh .73 Säätelytaitojen vaikeudet N 12 Ka 4.46 Kh .78 Laajat kehityshäiriöt N 3 Ka 3.61 Kh .95

Riehumisleikki	Kielelliset vaikeudet	Kielelliset vaikeudet	Kielelliset vaikeudet
	N 29	N 26	N 11
	Ka 2.21	Ka 2.38	Ka 2.77
	Kh .84	Kh .74	Kh .56
	Säätelytaitojen vaikeudet	Säätelytaitojen vaikeudet	Säätelytaitojen vaikeudet
	N 37	N 36	N 12
	Ka 2.95	Ka 2.88	Ka 2.83
	Kh 1.14	Kh .92	Kh .78
	Laajat kehityshäiriöt	Laajat kehityshäiriöt	Laajat kehityshäiriöt
	N 8	N 9	N 3
	Ka 2.25	Ka 2.72	Ka 3.00
	Kh 1.95	Kh .87	Kh .87

Lasten kehitystä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuella tutkittiin arvioimalla lasten kielellisiä ja kognitiivisia taitoja tutkimusjakson aikana. Merkittävä muutos tapahtui lasten kognitiivisissa taidoissa, jotka kehittyivät vuoden aikana tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0.001$). Lasten kielellisissä taidoissa ei vuoden aikana tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta. (Viitanen 2019.)

Lasten käyttäytymistä ja tunnetaitoja arvioitiin Esikoulu KTA-mittarilla (Taulukko 7.). Sen osa-alueita ovat tunteiden säätely, perheeseen kuuluminen, sosiaalinen itseluottamus ja kouluvalmiudet. KTA-arvioinnin mukaan lasten tunteiden säätely, sosiaalinen itseluottamus ja kouluvalmiudet olivat parantuneet tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0.001$) ja perheeseen kuuluminen myös tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0.05$). (Viitanen 2019.) On kuitenkin huomattava, että KTA-mittari ei ole iän mukaan standardoitu ja se ei välttämättä tuo esille ikäkehityksen mukana tuomaa normaalia kasvua.

Taulukko 7. Esikoulu KTA-mittari

		Alku-mittaus		Loppu-mittaus				
N		KA	KH	KA	KH	Keskiarvojen ero	Z	p
Tunteiden säätely	74	22,31	9,216	25,24	7,159	2,93	-3,55	.000
Perheeseen kuuluminen	74	16,51	3,353	17,58	3,061	1,07	-2,72	.006
Sosiaalinen itseluottamus	74	15,01	4,359	16,88	3,774	1,87	-4,62	.000
Kouluvalmiudet	74	20,64	8,284	23,45	7,782	2,81	-4,56	.000

Myöskään leikkitaitojen arvioinnissa käytetty Preschool Play Behaviour Scale -kysely ei huomioi lasten ikää. Leikkikäyttäytymisessä on merkitsevää se, miten paljon lasten leikkitaidot kehittyvät ja miten leikin kautta lapsi pääsee osalliseksi ryhmän toimintaa. Tutkimuksen (Viitanen 2019) mukaan lasten leikkikäyttäytymisessä oli tapahtunut tilastollisesti merkittäviä muutoksia. Lasten yhteisleikki oli kehittynyt tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0.001$), mikä kuvaa lasten osallisuutta ryhmätoimintaan ja yhteiseen toimintaan toisten lasten kanssa. Samanaikaisesti lasten pidättyväinen käytös ja yksinleikki olivat vähentyneet tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0.01$). (Viitanen 2019.)

Tarkasteltaessa statusryhmien (sääteilytaidot, kielelliset, monialaiset) välisiä eroja havaittiin, että lapsilla, joilla oli sääteilytaitojen vaikeuksia, olivat kognitiivisilta taidoiltaan parempia ($p < 0.01$) kuin muiden ryhmien lapset. Tunnetaidoissa taas sääteilytaitojen vaikeudet ryhmään kuuluvat lapset erosivat ymmärrettäväsi muiden ryhmien lapsista ($p < 0.05$), siten että heillä oli heikommat sääteilytaidot. (Viitanen 2019.)

Lapsen leikkikäyttäytyminen oli yhteydessä muihin tutkittuihin osa-alueisiin.

Yhteisleikillä oli yhteys tunne- ja käyttäytymistaidoissa sosiaaliseen itseluottamukseen, jolla tarkoitetaan kykyä ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta ($r = .54$, $p < 0.001$). Hyvät kognitiiviset taidot olivat yhteydessä myös lisääntyvään yhteisleikin määrään ($r = .30$, $p < 0.05$).

Lasten temperamenttipiirteet ja niiden yhteys statusryhmiin

Lasten temperamenttipiirteitä kartoitettiin vanhemmilla suunnatulla kyselyllä, jossa vanhemmat kuvasivat lapsensa käyttäytymistä 7-portaisella Likert-asteikolla. Temperamenttia, joka kuvaa yksilön erilaisten piirteiden ja taipumusten yhdistelmää, pidetään yksilön pysyvänä ominaisuutena (Rothbart, Ellis & Posner 2011). Tutkimuksessa haluttiin selvittää, löytyykö tietynlaisen temperamenttipiirteen omaavilla lapsilla yhteyksiä lapsen tunne- ja käyttäytymistaitoihin ja leikkikäyttäytymiseen.

Ensimmäinen mittaus

Tarkasteltaessa lasten temperamentti piirteitä lapset luokiteltiin kolmen temperamenttipiirteen mukaisesti; ulospäinsuuntautuneisuus, tahdonalainen hallinta ja

kielteinen virittyneisyys. Sen jälkeen lapset luokiteltiin kolmeen eri luokaan näiden temperamenttipiirteiden vahvuuden mukaan.

Temperamenttipiirteistä ulospäinsuuntautuneisuus oli alkumittauksessa yhteydessä lapsen tunteiden säätelyyn (KTA, $p<.05$) sekä kouluvalmiuksiin ($p<.001$). Mitä enemmän lapsi oli ulospäinsuuntautuva ja impulsiivinen sitä heikommät hänen säätelytaitonsa ja kouluvalmiutensa olivat.

Leikkikäyttäytymisessä ulospäinsuuntautuneisuus oli yhteydessä yksinleikkiin ($p<.05$). Mitä enemmän lapsi oli temperamenttiltaan ulospäinsuuntautuva, sitä enemmän hänellä oli myös ulospäin suuntautuvaa yksinleikkiä. Samoin tahdonalainen hallinta oli yhteydessä kouluvalmiuksiin ensimmäisessä mittauksessa ($p<.05$).

Loppumittauksissa temperamenttipiirteillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa lasten tunteiden säätelyyn ja kouluvalmiuksiin.

5.6 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työuupumus ja työn imu

Opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien työssä jaksaminen on ollut kiinnostuksen kohteena jo pitkään sekä julkisessa keskustelussa että työhyvinvointiin liittyvässä tutkimuksessa. Opettajan työ on intensiivistä ihmissuhdetyötä ja stressaava ammatti (Kyriacou, 2001). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että varhaisvuosien opettajat kokevat työssään stressin lisäksi uupumusta (McGinty, Justice & Rimm-Kaufmann, 2008). Pitkittyessään nämä ovatkin yleisiä syitä muun muassa opettajien alan vaihtoon (Ingersoll, 2001). Varhaiskasvatustyössä kuormittavia tekijöitä ovat muun muassa aikapaine, lasten käyttäytymisen haasteet, työympäristöön liittyvät puutteet sekä mahdolliset konfliktit vanhempien kanssa (Hall-Kenyon ym. 2014). Toisaalta työssä on myös hyvinvointia tukevia tekijöitä, jotka lisäävät työntekijän tyytyväisyyttä ja sitoutuneisuutta (Nislin, 2016). Tutkimuksissa on noussut esille, että merkittäviä tyytyväisyyttä lisääviä seikkoja ovat muun muassa autonomia suhteessa omaan työhön, kohtaamiset lasten kanssa ja sosiaalinen tuki työyhteisöltä (Hall-Keyon ym. 2014; Nislin, 2016; Rantala & Määttä, 2012). Varhaiskasvatustyö ei välttämättä ole vain uuvuttavaa ja kuormittavaa, vaan se voi olla myös innostavaa, motivoivaa ja palkitsevaa (Estola, Erkkilä & Syrjälä, 2003; Nislin, 2016).

Tässä hankkeessa selvitettiin varhaisvuosien laaja-alaisten erityisopettajien työssäjaksamista. Työn kuormittavuutta mitattiin työuupumuskyselyllä (MBI-GS), jossa vastaaja arvioi työssään kokemia uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä ja ammatillisen itsetunnon laskua. Näitä pidetään työuupumuksen kolmena ulottuvuutena, jotka heikentävät työssä suoriutumista ja tyytyväisyyttä (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008). Työhyvinvoinnin positiivista puolta arvioitiin työn imukyselyllä (UWES), joka mittaa työssä koettua tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista. Tutkimusten mukaan paljon työn imua kokeva työntekijä suoriutuu työstään paremmin ja selviää työssään kohtaamista haasteista joustavammin (Schaufeli & Bakker, 2010). Vastaajat arvioivat työuupumuksen ja työimun kokemuksiaan asteikolla 0=ei koskaan – 6=päivittäin.

Vastauksia saatiin 19 erityisopettajalta. Vastaajat olivat iältään 36–66 vuotiaita (Ka=53 vuotta \pm 8). Heistä 47% oli työskennellyt varhaiserityiskasvatuksen alalla alle viisi vuotta, ja lopuilla oli yli viiden vuoden työura takanaan. He kaikki olivat koulutukseltaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia.

Tulokset osoittavat, että vastaajat kokivat runsaasti työnimua, ja työuupumus oli vähäistä. Vain kaksi vastaajaa arvioi kokevansa uupumusasteista väsymystä viikoittain, mutta muutoin työuupumusoireilua esiintyi harvoin. Kyynisyyttä ja ammatillisen itsetunnon laskua esiintyi erittäin harvoin. Suurin osa vastaajista koki työnimua viikoittain, osa miltei päivittäin. Tuloksista ei voi kuitenkaan tehdä yleistyksiä johtuen otoksen pienestä koosta.

Tulokset ovat saman suuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa (Nislin, 2016), jossa havaittiin integroiduissa erityisryhmissä työskentelevien opettajien kokevan runsasta työn imua ja kohtalaisen vähäistä työuupumusta. Tulokset ovat positiivisia opettajien työssä jaksamisen kannalta, sillä runsaalla työn imulla on todettu olevan yhteyttä parempaan työssä suoriutumiseen (Demerouti, Cropanzano, Bakker & Leiter, 2010). Vähäinen uupumusoireilu puolestaan on merkittävää, sillä opettajien jaksamisen pulmat heikentävät luokkahuoneen vuorovaikutusta (Whitaker ym. 2015). Niillä on myös yhteys lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin (Zinsser ym. 2013) ja käytösongelmiin (Whitaker ym. 2015). Lisäksi opettajien uupuminen voi heikentää vuorovaikutusta ja yhteistyötä vanhempien kanssa (Fantuzzo ym. 2012). Uupuminen ei ole vain yksittäisen

opettajan asia, vaan henkilöstön jaksamiseen ja tyytyväisyyteen on syytä panostaa koko päiväkodin hyvinvoinnin vuoksi.

Taulukko 8. Varhaisvuosien erityisopettajien työuupumus ja työn imu

	N	MIN	MAX	KA	MOODI	KH
Uupumusasteinen väsymys	19	0	4.5	2.9	1	1.3
Kyynisyys	19	0	0.1	0.9	0.8	0.7
Ammatillisen itsetunnon lasku	19	0	2.5	0.7	0.5	0.7
Työuupumus	19	0	2.6	1	0.75	0.6
Omistautuminen	19	5	6	5.5	5.6	0.4
Uppoutuminen	19	2.6	6	5	5.6	0.9
Tarmokkuus	19	4.7	6	5.4	5.2	0.5
Työn imu	19	4.3	6	5.2	5.3	0.4

5.7 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä ”VEO-mallissa”

Tutkimuksessa haluttiin myös tuoda esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien omia kokemuksia ja näkemyksiä VEO-mallin toimivuudesta. Heiltä kysyttiin Niitä tekijöitä, jotka tukevat VEO-mallin toteutumista sekä niitä tekijöitä, jotka heikentävät sitä.

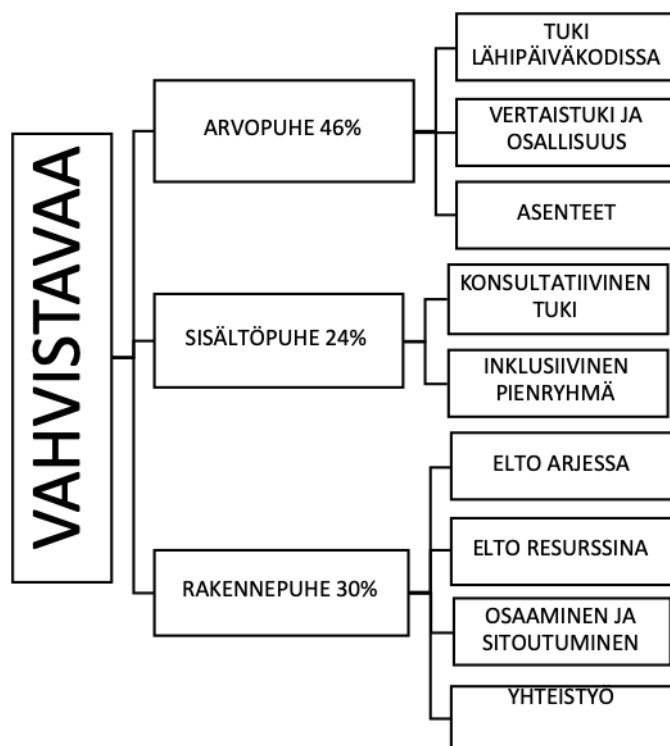
Koko kyselyn 22 vastaajasta 18 oli vastannut ensimmäiseen ja 17 toiseen kysymykseen. Kukin vastaus sisälsi yhden tai useamman väitteen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistamista kuvaavia väitteitä oli yhteensä 38 ja heikentämistä kuvaavia 34. Analyysissa sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineiston koodit muodostettiin väitteiden sisältöä kuvaaviksi, kummankin kysymyksen kohdalla erikseen (Taulukko 9).

Taulukko 9. Esimerkkejä koodauksesta

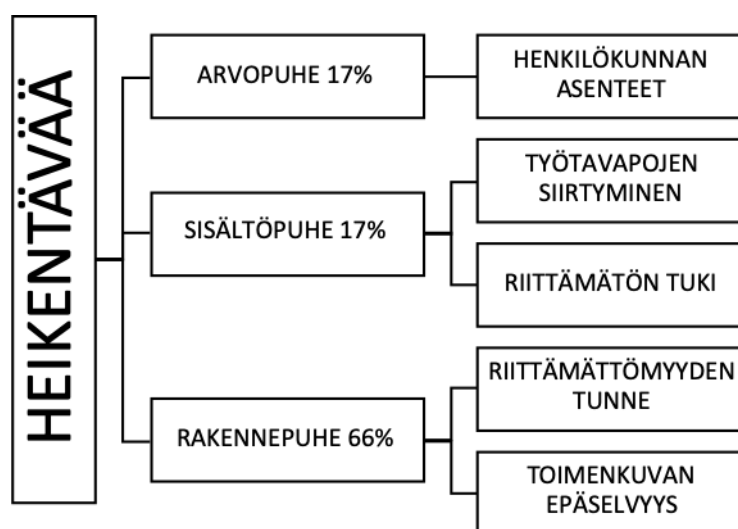
Väite	Koodi
<ul style="list-style-type: none"> - lapset saavat tarvittaessa erityistä ja/tai tehostettua tukea lähipäiväkodissa - lapset ovat omassa luonnollisessa lähipäiväkodissa - lapsen tarvitsema erityispedagoginen tuki tuodaan lähipäiväkotiin 	lähipäiväkoti
(vahvistavia) <ul style="list-style-type: none"> - uusien toimintatapojen tuominen arkeen, mallittaminen, yhteinen pohtiminen, työssä tukeminen - tiedon ja toimintatapojen mallittaminen lapsiryhmässä 	konsultatiivinen tuki
(heikentäviä) <ul style="list-style-type: none"> - uusien toimintatapojen juurruttaminen muillekin kuin yhdelle päivälle viikossa välillä haastavaa - toisissa ryhmissä toimintatavat eivät toteudu elton poissa ollessa 	työtapojen siirtyminen arkeen
(heikentäviä) <ul style="list-style-type: none"> - jos henkilökunta olettaa elton toimivan kaksistaan yhden lapsen kanssa, avustajan tapaan - elto joutuu monesti toimimaan sijaisena. 	toimenkuvan epäselvyys

Inklusiivisen kasvatuksen vahvistamista kuvaavat alustavat koodit tiivistettiin yhdeksäksi alaluokaksi, ja vastaavasti *heikentämistä* kuvaavia alaluokkia muodostui viisi. Kummassakin kategoriassa alaluokat koottiin alaluokaksi, joilla luonnehdittiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien ”puhetta” inklusiiviseen varhaiskasvatukseen ja sen toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Pääluokat nimettiin toisiaan vastaaviksi (Kuviot 3 ja 4).

Aineiston analysointi paljasti VEO:jen painottavan inklusiivisen kasvatuksen toteutumista kuvaavaa puhettaan eri tavoin. Myönteinen, vahvistamista tai vahvistumista kuvaavasta puheesta noin puolet painotti inklusiiota arvona, toisen puolen jakautuessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen sisältöön sekä rakenteisiin ja resursointiin. Heikentäviä tekijöitä kuvattiin konkreettisesti, vahvimmin varhaiskasvatuksen rakenteisiin ja kasvatuksen sisältöön liittyvinä haasteina. Arvopuhe painottui kuvaukseen tiimien inklusiovastaisista asenteista ja vähäisestä tiedosta tai sitoutumisesta inklusiiviseen kasvatukseen.



Kuvio 3. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistumista kuvaava puhe



Kuvio 4. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen heikentymistä kuvaava puhe

6 TULOSTEN ARVIOINTI

Tutkimuksen mukaan sekä päiväkodin henkilökunta, johtajat ja itse varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat tyytyväisiä varhaiserityiskasvatuksen järjestämisestä ELTO-mallin mukaisesti. Johtajat korostivat VEO:n merkitystä johtajan tukena ja asiantuntija-apuna johtajan työssä. Henkilökunta sen sijaan nosti voimakkaimmin esille VEO:n konsultatiivisen työn merkityksen, ja useissa vastauksissa toivottiinkin enemmän aikaa VEO:n kanssa keskusteluun ja pohdintaan lasten tuen tarpeista, lisäksi toivottiin myös konkreettisia neuvoja lasten kanssa toimimisessa. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös RELTO-tutkimuksessa (1997), henkilökunta ei käyttänyt käsitteitä pedagoginen kohtaaminen tai toiminnassa tehtävät pedagogiset ratkaisut. Tässäkin tutkimuksessa vastausten sisältöjen mukaan konsultaatiolla haettiin juuri neuvoja pedagogisiin kohtaamisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin. On kuitenkin ymmärrettävää, että pedagogisten käsitteiden käyttö ei ole yleistä henkilöillä, joilla ei ole pedagogista koulutusta, kuten esimerkiksi lastenhoitajat ja avustajat.

Yllättävää oli kuitenkin havaita, miten henkilökunnan maininnat yhteistyöstä VEO:n kanssa erosivat itse VEO:n kuvauksista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan suurin osa heidän työajastaan kuluu lasten parissa tehtävässä työssä. Sen sijaan henkilökunnan vastauksissa yhteistyö oli nimenomaan konsultatiivista. Helposti voisi siis kuvitella, että VEO:t tekevät lasten parissa työtä yksin, siten että he suuntaisivat interventioita vain erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tämän tutkimuksen mukaan VEO:t käyttivät runsaasti ja monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja interventioita opetuksessaan. Tämänkin ristiriidan takana saattaa kuitenkin olla käsitteiden eroavaisuus. Jo vuosikymmeniä varhaiskasvatuksessa on käytetty yhteisopettajuuden mallia, mutta käsitteenä se on tullut yleiseen tietouteen vasta kun koulun puolella on alettu rakentaa yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuudessa kaksi tai useampi henkilö ovat vastuussa opettamisesta niin, että he jakavat vastuun opetuksen suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista (Villa, Thousand ja Nevin, 2008). Opetustilanteessa pelkkä läsnäolo samassa tilassa ei täytä yhteisopettajuuden kriteereitä vaan opetuksessa tulee näkyä vuorovaikutteisuus ja yhteisvastuullisuus opetustapahtumien päätösten teossa (Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen, 2010).

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa tukea antavana samanaikaisopetuksena, jaetun ryhmän opettamisena, täydentävänä samanaikaisopetuksena tai tiimiohjaajana. Tiimiohjaaminen on yhteisopettajuuden kehittynein muoto, siinä opettajat ovat yhdessä vastuussa kaikista oppilaista ja he myös hoitavat yhdessä suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin. (Villa, 2008). Jos tarkemmin tarkastelee henkilökunnan vastauksia, niistä voi tulkita, että vastaajat kuvaavat vastauksissaan näitä kaikkia yhteisopettajuuden muotoja, mutta heillä ei ole siihen käsitettä.

Tutkimuksessa mukana olleiden lasten kehitystä arvioitiin kielellisellä ja kognitiivisella alueella. Lisäksi arvioitiin lasten käyttäytymistä ja tunnetaitojen kehittymistä. Lasten taidot lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi kognitiivisella alueella, joka kuvaa heidän toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden kehittymistä. Myös lasten käyttäytymistä ja tunnetaitoja arvioitaessa heidän tunteidensa säätely ja itseluottamuksensa sekä kouluvalmiutensa olivat kasvaneet tilastollisesti merkitsevästi. Koska tutkimuksessa olivat mukana vain erityistä tukea tarvitsevat lapset, ei lasten vertaissuhteiden kehittymistä ja osallisuutta voitu arvioida. Lasten leikkikäyttäytymisen arvioinnilla voidaan kuitenkin päätellä, että lasten vertaissuhteet ja osallisuus olivat kehittyneet tutkimusjakson aikana, koska lasten yhteisleikki oli lisääntynyt erittäin merkitsevästi, kun taas pidättyväinen leikki ja yksinleikki olivat vähentyneet. Yhteisleikin ja kognitiivisten taitojen välillä oli myös selkeä positiivinen yhteys. Leikkiä ja leikin merkitystä lasten oppimisessa ja kehittämisessä ei voida koskaan painottaa liikaa. On erittäin tärkeä tunnistaa kaikkien lasten tarve leikkiin ja vertaissuhteisiin toisten lasten kanssa.

Tutkimuksessa haluttiin tarkastella VEO-mallia esimerkkinä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työajan käyttöä selvittäessä viitattiin pienryhmän kokoamiseen niin, että ryhmässä toimii yhdessä sekä tukea saavia että tyypillisesti kehittyviä lapsia. Työaikaseurannan perusteella ei selviä, missä määrin pienryhmätyöskentely toteutuu tämän oletuksen mukaisesti, joskin kyselylomakkeen inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytyksiä koskevat vastaukset antavat viitteitä, että osa VEO:ista kuvaa ryhmien muodostamista näin määritellyn inklusiivisen periaatteen mukaisesti.

On huomattava, että inklusiivista varhaiskasvatusta vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä kyselylomakkeen avulla selvitetessä ei määritelty, mitä inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan. Tämä haastoi tulosten tulkintaa. Johtopäätöksenä kuitenkin esitettiin, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistamista kuvaava puhe keskittyi yleisemmin arvoihin ja käytäntöihin, joilla inklusion koettiin ihannetilanteessa toteutuvan. Inklusion heikentymistä kuvaava puhe toi konkreettisemmin esille epäkohtia VEO:n työskentelyn rakenteissa ja resursoinnissa. On mahdollista, että inklusion toteutumista ja sen osatekijöitä on vaikeaa kuvata konkreettisesti, koska inklusio mielletään eri tavoin. Varhaiskasvatuksessa, niin valtakunnallisella, paikallisella kuin pedagogisen toiminnankin tasolla toiminnan tulisikin pohtia, onko inklusiivisen kasvatuksen määrittelyn pohjana ensisijaisesti yksittäisen lapsen tuen tarve, nähdäänkö ryhmän jäsenten kokema yhteenkuuluvuus ja kaikkien ryhmän jäsenten yksilöllisten tarpeiden kohtaaminen inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana (ks. esim. Krischler, Powell & Pit-Ten Vate 2019; Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila 2018, s. 253; Vlasov ym. 2018, s. 20; 43).

Tutkimuksemme perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä jaksaminen näyttäytyy varsin hyvänä. Työssä koetaan imua ja uupumusoireilu on melko vähäistä. On tärkeä kuitenkin huomioida aineiston rajallinen koko johtopäätöksiä tehtäessä. Jatkotutkimuksia tarvitaan selvittämään tarkemmin työn kannattelevia ja toisaalta kuormittavia tekijöitä, joita varhaiskasvatuksen erityisopettajat työssään kohtaavat. Työtehtävien selkeys ja kokemus työnhallinnasta nousevat kirjallisuudessa olennaisiksi hyvinvointia ennustaviksi tekijöiksi. Näihin on myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn järjestämisessä syytä kiinnittää huomiota. Tutkimukssamme havaitsimme, että erityisopettajien raporttoimien työtehtävien painotukset kokonaistyöajassa eivät vastanneet työn vaativuuden arvioinnissa (TVA) esitettyihin osuuksiin. Lisäksi havaitsimme ristiriidan erityisopettajien ja muun henkilöstön näkemyksissä VEO:n roolista. Yhteisopettajuuden ja moniammatillisen yhteistyön toimivuuden kannalta oli olennaista, että VEO:n työnkuva olisi selkeä koko päiväkodin henkilöstölle. Tämä auttaisi myös paremmin suuntaamaan resursseja ja selkiyttämään yhteistyön tavoitteita.

7 LOPUKSI

Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala ja Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos ovat tehneet yhteistyötä lähes koko 2010-luvun tutkittaessa varhaiserityiskasvatuksen järjestämisen rakenteita sekä niiden vaikutusta lapsen kehitykseen ja kasvuun. Vaikka organisaatiot molemmissa yhteistyötahoissa ovat muuttuneet tutkimuksen aikana, se ei ole vaikuttanut ratkaisevasti tutkimuksen kulkuun. Tutkimusryhmänä olemme olleet kiitollisia siitä, että varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneet suuret muutokset, kuten uusi Varhaiskasvatuslaki 2018 ja sen myötä uudet nimikkeet (varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja) ja Varhaiskasvatusviraston ja Opetusviraston yhdentyminen, eivät ole vaikuttaneet heikentävästi kentällä toimivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien sitoutumiseen yhteistyöhön tutkimusryhmän kanssa.

Tutkimustulokset osoittavat, että sekä integroiduissa erityisryhmissä (ks. <https://lassotaaperot.com/hankkeeseen-liittyvat-julkaisut/>) että VEO-mallin mukaisesti järjestetyssä varhaiskasvatuksessa lasten kehitys ja oppiminen etenevät. Aineistoja vertailtaessa oli havaittavissa, että eniten tukea tarvitsevat lapset olivat ohjautuneet integroituihin erityisryhmiin, kuten varmaan onkin tarkoituksenmukaista. Molemmissa malleissa nousi esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien monipuolinen erilaisten menetelmien ja interventioiden käyttö. On myöskin huomioitavaa, että varhaiserityisopetuksen järjestäminen Helsingissä tapahtuu pääosin inkluusiivisesti joko integroiduissa erityisryhmissä tai VEO-mallin mukaisesti nk. tavallisissa päiväkotityhmissä.

LÄHTEET

- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 270*. Helsingin yliopisto.
- Alijoki, A. A. K., Suhonen, E. A., Nislin, M., Kontu, E., & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24-47.

- Booth, T. 2011. The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 41 (3), 303–318.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*, 2, 75-86. Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment: Examiner's manual*. Pro-Ed.
- Estola, E., Erkkilä, R., & Syrjälä, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and teaching*, 9(3), 239-256.
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194-205.
- Fonsén, E., & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E.(toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 23-42. Hakanen J. (2009). Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? Kohti laadukasta työelämää. Työsuojelurahaston tilaama selvitys. Työterveyslaitos: Helsinki
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., Jr., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. doi:10.1007/s10643-013-0595-4
- Hautamäki, J. (2009). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 123–139). Helsinki: WSOY
- Heikka, J., & Hujala, E. (2008). Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä–tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*, 3. Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. 2009. *TVA-erityislastentarhanopettaja* 24.3.2009.
- Hujala, E., Heikka, J., & Halttunen, L. (2011). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287-299.
- Jormakka, P. (2011). *Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa*. Kasvatustieteen lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto.
- Kalimo, R., Hakanen, J., & Toppinen-Tanner, S. (2006). *Maslachin yleinen työuupumuksen arviointimenetelmä MBI-GS*. Työterveyslaitos.

Krischler, M., Powell, J.J.W. & Pit-ten Cate, I.M. 2019. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*,

DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. doi:10.1080/ 00131910120033628

Lundqvist, J., Westling Allodi, M. & Siljehag, E. 2015. Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 270–290

Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.

McGinty, A. S., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education & Development*, 19(2), 361–384. doi:10.1080/10409280801964036

Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding?: A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. Research Report.

OPH 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H.-M. (2010). Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? *Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 1/2010. 13–17.

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus ja Aika* 11 (3), 80-91

Pihlaja, P. (2018). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja ja R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 79 – 93). Jyväskylä: PS-kustannus.

Raittila, I. (2017). *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan erityispedagoginen asiantuntijuus pedagogisen johtajuuden tukena*. Proseminaaritutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Rantala, T., & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, 182(1), 87-105.

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. *Temperament and personality development across the life span*, 85-119.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 10-24.
- Viitala, R. 2018. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51 – 77). Jyväskylä: PS-kustannus
- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E. & Puroila, A.-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin. Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avajina* (s. 251–268). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I. (2008). *A Guide to Co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand oaks, California: Corwin Press/Sage.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017) Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER* 6(2), 207–229
- Viitanen, M. (2019). *Eriyistä tukea tarvitsevien lasten kehitys inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Pro-gradu. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro-gradu. URN:NBN:fi:hulib-201911193935
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 16(2).